

Roux, Susanna; Tietze, Wolfgang

Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27 (2007) 4, S. 367-384



Quellenangabe/ Reference:

Roux, Susanna; Tietze, Wolfgang: Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen - In: *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27 (2007) 4, S. 367-384 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56182 - DOI: 10.25656/01:5618

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56182>

<https://doi.org/10.25656/01:5618>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation **Journal for Sociology of Education and Socialization**

27. Jahrgang / Heft 4/2007

Schwerpunkt/Main topic

Bildungsqualität im außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich

Educational Quality in Extra-curricular and Out-of-school Activities

Editorial

339

Ludwig Stecher

Einleitung zum Schwerpunkt Bildungsqualität im außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich

Introduction to the Issue's Focus on Educational Quality in Extra-curricular and Out-of-school Activities

341

Ludwig Stecher, Falk Radisch, Natalie Fischer, Eckhard Klieme

Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule

The Educational Quality of Extracurricular Activities in All-day Schools

346

Susanna Roux, Wolfgang Tietze

Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen

Effects and Assurance of the (Educational) Quality in All-day Institutions for Children

367

Ivo Züchner

Bildungsqualität in der Kinder- und Jugendhilfe

The Educational Quality of Child and Youth Services

385

Claus J. Tully

Jugendliche Lebenswelten als informelle Lernwelten – Überlegungen zur Bildungsqualität im außerschulischen Bereich

Life as Learning – Considerations on Educational Qualities of Extra-curricular Learning

402

In eigener Sache

Engagiert den Blickwinkel erweitern: Würdigung von Gisela Trommsdorff	418
Orte und Zeiten für die Soziologie der Kindheit. Helga Zeiher und die ZSE 2996 bis 2007	421
An der Spitze der Forschung. Beate Kraus in der ZSE	423

Rezensionen/Book Reviews

Einzelbesprechungen

Ulrich Bauer über Matthias Richter & Klaus Hurrelmann (Hrsg.) „Gesundheitliche Ungleichheit“	425
Ulrike Popp sowie Katrin Späte über Helga Bilden & Bettina Dausien (Hrsg.) „Sozialisation und Geschlecht: ein Buch – zwei Besprechungen“	429
Ursula Pfeiffer über Uwe Krebs & Johanna Forster (Hrsg.) „Sie und Er‘ interdisziplinär“	434
Eva Traut-Mattausch über Hannelore Faulstich-Wieland „Einführung in Genderstudien“	437
Ulrike Vogel über Annette Zimmer, Holger Krimmer & Freia Stallmann „Frauen an Hochschulen“	439

Aus der Profession/Inside the Profession

Veranstaltungskalender

European Association of Personality Psychology (EAPP) “14 th European Conference on Personality“	442
Society for Research on Adolescence (SRA): The 12 th Biennial Meeting	442

Tagungsbericht

Bericht zur Tagung „Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext“	442
---	-----

<i>Call for Papers</i>	448
------------------------------	-----

<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i>	448
---	-----

Liebe AbonnentInnen,

ab 1. Januar sehen wir uns leider gezwungen, die Bezugspreise zu erhöhen. Ab 2008 kostet das Abonnement € 72,-. Die Versandkosten betragen € 4,20 im Inland und € 10,50 im Ausland.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Juventa Verlag

Effekte und Sicherung von (Bildungs-) Qualität in Kindertageseinrichtungen

Effects and Assurance of the (Educational) Quality in Early Childhood Provisions

Nach internationalen Forschungsbefunden gilt es heute als gesichert, dass eine Förderung von Kindern in qualitativ guten Kindertageseinrichtungen mit kurz-, mittel- und langfristigen Bildungseffekten bei den Kindern verbunden ist.

Vor dem Hintergrund demografischer Entwicklungen werden in Deutschland gegenwärtig vielfältige arbeits-, familien- und bildungspolitische Maßnahmen ergriffen, die Frühpädagogik sowohl in quantitativer, vor allem aber auch in qualitativer Hinsicht nachhaltig zu verbessern. Allerdings kommt den entwickelten Bildungsprogrammatiken und Qualitätsinitiativen unter Steuerungsgesichtspunkten eher eine Informationsfunktion zu. Auch die Installation von auf den Qualitätsentwicklungsprozess konzentrierten Qualitätsmanagementsystemen der freien Träger sowie die Akademisierung der Erzieherinnenausbildung allein garantieren noch keinen Effekt auf die (Bildungs-)Qualität von Kindereinrichtungen. Um einen solchen abschätzen zu können, sind Verfahren zur Erfassung sowie zur Sicherung der Qualität pädagogischer Prozesse und ihrer Effekte auf die (Bildungs-)Outcomes von Kindern notwendig – wie sie im vorliegenden Beitrag diskutiert werden.

Schlüsselwörter: pädagogische Qualität, Wirkungsforschung, Qualitätssicherung

International research results indicate a relationship between educational quality in early childhood provisions and short-term, medium-term as well as long-term outcomes in children.

With the background of demographic developments, there are currently a lot of different work-related, family-related and education-related measures being taken in Germany to sustainably improve the early childhood system both with regard to quantitative and qualitative aspects. However, the impact of the developed educational programmes and quality improvement initiatives on the early education provisions is unknown and maybe weak. Also the installation of quality management systems by voluntary organizations focused on the quality development process as well as the academization of the education for qualified child care workers do not guarantee for a positive effect on the (educational) quality of child care provisions. To be able to evaluate such effects, it is required to develop procedures for the evaluation as well as the assurance of the quality of pedagogic processes and their effects on the (educational) outcome of children. Examples of these procedures will be discussed in this paper.

Keywords: pedagogic quality, research on effects, quality assurance

1. Ausgangslage/gesellschaftlicher Kontext

Die außerfamiliäre frühkindliche Betreuung ist – zumindest für Kinder im Alter ab drei Jahren – mittlerweile zur vorschulischen Normalbiografie in Deutschland geworden (u.a. Tietze, 2007). Allgemein ist eine zunehmende Akzeptanz

außerfamiliärer Betreuung zu verzeichnen – eine Tendenz, die nachhaltig unterstützt wurde durch den seit 1996 geltenden Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab vollendetem dritten Lebensjahr. Die Akzeptanz wird etwa sichtbar in der gewachsenen Inanspruchnahme frühkindlicher Betreuungssettings durch Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. Berg-Lupper, 2007, S. 92f.). Nicht zuletzt zeigt sich die Akzeptanz auch darin, dass seit Mitte der 1990er Jahre die Beteiligungsquoten speziell für die jüngeren Kinder, die Drei- und Vierjährigen, im Westen deutlich angestiegen sind; im Osten sind traditionell hohe Besuchszahlen für alle Altersgruppen gegeben (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen & Jugend, 2006, S. 197).

Trotz dieser insgesamt gesehen positiven Entwicklung unterliegt die institutionelle, außerfamiliäre Frühpädagogik in Deutschland einer doppelten Herausforderung: Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher, arbeits- und familienpolitischer Entwicklungen gilt es zum einen die weitere quantitative Entwicklung voranzutreiben, zum anderen und ganz besonders die pädagogische Qualität der Betreuungssettings nachhaltig zu verbessern.

Aus *gesellschaftlicher* Sicht liegt die Herausforderung zunächst einmal bei den demografischen Veränderungen und deren Folgen: Ältere nehmen einen kontinuierlich steigenden Anteil gemessen an der Gesamtbevölkerung ein, bei gleichzeitigem Rückgang der Zahl der Kinder unter sechs Jahren, die aufgrund des epochalen Geburtenrückgangs stetig abnimmt. Das Ungleichgewicht in der Gesamtbevölkerung wird zusätzlich dadurch verschärft, dass immer mehr Frauen, vor allem mit höherem Bildungsabschluss, kinderlos bleiben. 2006 wurden 673.000 lebend geborene Kinder registriert, 1,9 % weniger als 2005. Seit 1991 geht die Zahl der Geburten (mit Ausnahmen der Jahre 1996/1997) zurück (Statistisches Bundesamt, 2007). Allein aus solchen demografischen Entwicklungen ergibt sich die Notwendigkeit, die weniger werdenden Kinder früh und gut zu bilden.

Aus *arbeitspolitischer* Sicht werden als Reaktion auf solche Veränderungen Möglichkeiten gesucht, Eltern – insbesondere den Müttern – die Verbindung einer Erwerbstätigkeit mit der Elternschaft bereits in den ersten Lebensjahren ihrer Kinder zu ermöglichen. Hier sind die Möglichkeiten nach wie vor stark begrenzt: Auch nach den letztverfügbaren Daten (2006) stand in den alten Bundesländern (ohne Berlin) nur für knapp 8 % der unter Dreijährigen ein Platz in einer Kindertageseinrichtung oder einer Kindertagespflegestelle zur Verfügung (Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe (KOM^{DAT}), 2007, S. 2).

Die *Familienpolitik* versucht diesem Missverhältnis u.a. durch das 2005 in Kraft getretene Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) entgegenzutreten. Das Gesetz sieht die Gleichrangigkeit von Kinderbetreuung und Tagespflege vor. Die Aufwertung der Tagespflege erfolgte dabei auch unter dem Gesichtspunkt, einen zusätzlichen erweiterungsfähigen Pool von Plätzen zu gewinnen. Dem Gesetz liegt die Annahme zugrunde, dass im Zusammenhang seiner Bestimmungen bis zum Jahr 2010 insgesamt 230.000 zusätzliche Plätze in Einrichtungen und Tagespflege für die unter Dreijährigen entstehen werden. Nach aktuellen politischen Planungen der Bundesregierung sollen bis zum Jahr 2013 sogar dreimal so viele Plätze geschaffen und – wie im Kindergartenbereich – ein Rechtsanspruch auch für unter Dreijährige eingeführt werden (BMFSFJ, 2007; KOM^{DAT}, 2007, S. 1). Flankiert werden diese Bemühungen im Übrigen durch

empirische Befunde jüngerer Datums, wonach die Entwicklung von Kindern unter Berücksichtigung zentraler entwicklungspsychologischer Erkenntnisse in frühkindlichen Betreuungsarrangements positiv unterstützt werden kann (u.a. Ahnert, 2005; Roßbach, 2005; Tietze, 2007).

Auch aus internationaler Sicht werden Schwachstellen im deutschen Vorschul-erziehungssystem vermeldet: So genießt nach Berichten der Organisation for Economic Cooperation and Development (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2004; OECD, 2006) die deutsche Vorschul-erziehung zwar aufgrund ihrer reichen Geschichte sowie der Verbindung von Erzie- hung, Bildung und Betreuung in der konzeptionellen Ausrichtung internatio- nale Anerkennung. Vor allem aber in struktureller Hinsicht werden Vorschlä- ge zur weiteren Verbesserung unterbreitet: U.a. wird empfohlen die Rolle des Bundes zu stärken, was angesichts der föderalen Struktur ein besonders anspruchsvolles Unterfangen ist. Zudem sei das frühpädagogische Netzwerk durch z.B. Fachberatung und Praxisunterstützung sowie durch Fortbildung für das Personal auszubauen. Auch gehe es darum, die Stärkung von Evaluation und Begleitforschung im Feld voranzutreiben, um etwa Wirkungen des Vor- schulsystems auf Kinder abschätzen zu können. Schließlich verspricht man sich auch durch die Stärkung bereichsspezifischer Lernumgebungen eine beson- dere Unterstützung von kindlichen Basiskompetenzen.

Bezieht man in diese Entwicklungen noch die weitverbreitete, aus fachlicher Sicht nicht zwingende und eher vorschnelle Folgerung aus den Ergebnissen der PISA-Studie mit ein, wonach die Gründe für die nur mittelmäßigen Erge- bnisse deutscher Fünfzehnjähriger mit frühkindlichen Erfahrungen in Verbin- dung gebracht werden, dann wird deutlich, dass die frühe Bildung immer stä- rker als Schlüsselbereich mit nachhaltigen Auswirkungen auf das gesamte Bil- dungssystem angesehen wird. Von diesem Bereich ausgehend verspricht man sich eine Hebelwirkung auf das gesamte Bildungssystem (u.a. Bien, Rau- schenbach & Riedel, 2007; Forum Bildung, 2001). Nicht von ungefähr kommt es in diesem Zusammenhang zu einer vermehrten Konzentration auf (Bildungs-) Qualität der frühkindlichen Kindertageseinrichtungen.

2. Aktuelle Ansätze zur Verbesserung der Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen

Die Sorge um eine hinreichend gute pädagogische Qualität in der institutio- nellen Früherziehung hat sich im gesellschaftlichen Bewusstsein in den letz- ten Jahren fest verankert. Die gesellschaftlichen Erwartungen (und Reform- bereitschaft) sind denen der ersten Reformepoche im Vorschulbereich vor nunmehr annähernd 40 Jahren vergleichbar, als der Deutsche Bildungsrat (1970) im Zuge der ersten großen Bildungsreform im Nachkriegsdeutschland den Kindergartenbereich zum Elementarbereich und damit zur grundlegenden Stufe des gesamten Bildungssystems erklärte. Die hohe gesellschaftliche Aktu- alität hat in den letzten Jahren unterschiedliche Steuerungsinstrumente bzw. -maßnahmen¹ hervorgerufen:

1 Zu Steuerungsmaßnahmen und -möglichkeiten auf Bundes-, Landes- und Träger- ebene zur Sicherung pädagogischer Qualität vgl. die Expertise zum 12. Kinder- und Jugendbericht von Larrà (2005).

2.1 Bildungspläne

Durch die Jugendminister- und Kultusministerkonferenz wurde 2004 ein gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen verabschiedet (KMK, 2004). In ihm werden, ausgehend vom Prinzip einer ganzheitlichen Förderung, folgende Bereiche angesprochen, in denen die Bildungsmöglichkeiten eines Kindes möglichst zu beachten und zu fördern sind: Sprache, Schrift, Kommunikation; personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung; Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik; musische Bildung/Umgang mit Medien; Körper, Bewegung, Gesundheit sowie Natur und kulturelle Umwelten.

Auf dieser Grundlage wurden in allen 16 Bundesländern, nach mitunter langwierigen Entwicklungsprozessen und in teils sehr heterogenen Fassungen, Bildungsprogramme für die Kindertageseinrichtungen vorgelegt (im Überblick Diskowski, 2005; Schuster, 2006). Dabei fällt auf, dass zwar vielfältige Anstrengungen zur Umsetzung in die Praxis unternommen werden, aber kaum daran gedacht wird, wissenschaftliche Begleituntersuchungen zur Verankerung und zu Wirkungen dieser Programmatiken im pädagogischen Alltag in den Blick zu nehmen (vgl. die Synopse von Diskowski, 2005). Erste Ergebnisse lassen sich aber für Niedersachsen und Rheinland-Pfalz finden. Hier wurden deskriptive Begleitstudien zur Rezeption der Bildungspläne in der Praxis zumindest aus der Sicht von Leiterinnen (und Eltern) über schriftliche (bzw. telefonische) Befragungen zu einem Erhebungszeitpunkt durchgeführt (Honig, Schreiber & Lang, 2006; Honig, Schreiber & Netzer, 2006).

2.2 Nationale Qualitätsinitiative des BMFSFJ

Im Jahre 1999 startete das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gemeinsam mit zehn Bundesländern die „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ (NQI). Diese nationale Initiative strebte an in fünf Teilprojekten, die sich auf unterschiedliche Systemebenen richteten (Krippen-, Kindergarten-, Hort- und Trägerebene), Kriterien für gute Fachpraxis, Verfahren zur Qualitätsentwicklung sowie Verfahren zur internen und externen Evaluation zu entwickeln und zu erproben. In einer zweiten Phase (ab 2004) sollte eine bundesweite Verankerung der Ergebnisse unter Berücksichtigung der Bildungspläne der Länder und insbesondere des bei den Trägerverbänden vorhandenen Qualitätsmanagements erfolgen. Die Ergebnisse dieser Initiative, wie etwa die entwickelten Kriterienkataloge (u.a. Preissing, 2003; Tietze & Viernickel, 2003; Fthenakis, Hansen, Oberhuemer & Schreyer, 2003), die in der Implementationsphase mehrere tausend Kindertagesstätten erreichten und auch nach Auslaufen der Implementationsphase noch stark nachgefragt sind, sind recht heterogen.

Wie bei den Bildungsplänen sind bei den Projekten der NQI bislang keine „harten“ Evaluationsstudien bekannt geworden, sodass streng genommen keine wissenschaftlich begründeten Aussagen über mögliche Qualitätsverbesserungen, ganz zu schweigen von verbesserten Bildungseffekten bei den Kindern, getroffen werden können. Insofern kommt den Bildungsplänen wie auch der stärker direkt auf Praxisverbesserung gerichteten NQI unter Steuerungsgesichtspunkten eher eine Informationsfunktion zu (vgl. auch Larrà, 2005, S. 250f.).

2.3 Qualitätsmanagement der Träger

Vor dem Hintergrund der öffentlichen Debatte um pädagogische Qualität in den Kindertageseinrichtungen haben sich ebenfalls die freien Träger der Qualitätsfrage in den Einrichtungen (und in den Trägerorganisationen selbst) zugewendet. Aufgrund der Tatsache, dass auch die Einrichtungen in freier Trägerschaft unter den gegebenen landesrechtlichen Rahmenbedingungen arbeiten, lag es nahe, Möglichkeiten der Qualitätsverbesserung primär in einer internen Organisationsentwicklung und einem verbesserten internen Qualitätsmanagement zu suchen. Praktisch alle großen freien Träger orientieren sich hierbei an allgemeinen Organisationsentwicklungs- und Qualitätsmanagementsystemen, die auch sonst im Produktions- oder Dienstleistungsbereich angewendet werden, wie dem European Foundation of Quality Management (EFQM), dem Total Quality Management (TQM) und insbesondere der Norm DIN ISO 9000ff., heute DIN ISO 2000ff. (vgl. Zollondz, 2002).

Für Einrichtungen in katholischer Trägerschaft wurde das KTK-Gütesiegel des Caritas Bundesverbandes e.V. entwickelt (Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder, 2004), für Einrichtungen in evangelischer Trägerschaft das Bundes-Rahmenhandbuch Evangelische Kindertageseinrichtungen (Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder, 2002), für Einrichtungen in der Mitgliedschaft des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes das Qualitätssystem PQSSys® (Paritätische Gesellschaft, 2005) und für Einrichtungen der Arbeiterwohlfahrt ebenfalls ein eigenes System im Rahmen eines umfassenden AWO-Qualitätskonzepts (Arbeiterwohlfahrt Bundesverband, 2000, 2003).

Alle genannten Qualitätsmanagementsysteme sind so ausgelegt, dass der Schwerpunkt auf der *Qualitätsentwicklung* liegt, wobei anschließend die Möglichkeit der Zertifizierung durch einen akkreditierten Zertifizierer besteht. Verlässliche Übersichten darüber, wie viele Kindertageseinrichtungen (und in welcher Intensität) sich solchen Qualitätsentwicklungsprozessen unterzogen haben und wie viele nach der DIN ISO Norm bislang zertifiziert wurden, existieren nicht. Ebenfalls sind bislang keine Validierungsstudien bekannt geworden, nach denen Kinder in dieser Art zertifizierter Einrichtungen bessere Bildungsergebnisse vorweisen als Kinder in nicht zertifizierten bzw. in Einrichtungen, die sich solchen Qualitätsentwicklungsprozessen nicht unterzogen haben. In einer kritischen Perspektive ist zudem anzumerken, dass die Qualitätsziele in den jeweiligen Qualitätshandbüchern trägerspezifisch ausgelegt sind. Dies dient zwar zweifellos der Identitätsbildung der Einrichtungen eines Trägerverbandes und macht diese Verfahren des Qualitätsmanagements in einer pluralen Landschaft für Trägerorganisationen attraktiv. In die Zertifizierung wird aber nicht einbezogen, sich an übergreifenden kindbezogenen Bildungszielen zu orientieren, und die Frage zu klären, ob solche durch das verbesserte Qualitätsmanagement befördert werden.

2.4 Anhebung der Erzieherinnenausbildung

Wie generell bei Dienstleistungen und im Bildungssektor allgemein, wird auch in Kindertageseinrichtungen dem Qualifikationsniveau des pädagogischen Personals ein zentraler Stellenwert für eine qualitativ gute, bildungsfördernde Gestaltung der pädagogischen Prozesse zuerkannt. Die Frage der Qualifika-

tion der pädagogischen Mitarbeiterinnen gewinnt umso mehr an Bedeutung, als die traditionelle Ausbildung von Erzieherinnen in Fachschulen (Fachakademien) für Sozialpädagogik im Rahmen eines nicht akademischen Ausbildungsgangs im europäischen Kontext eine Ausnahme darstellt und allgemein als ein zu niedriges Ausbildungsniveau angesehen wird. Insofern gibt es bereits zahlreiche Überlegungen zur Änderung dieser Situation (u.a. Fthenakis & Oberhuemer, 2002; Jugendministerkonferenz, 2005; Rauschenbach, 2005). Allerdings ist offensichtlich, dass bei dieser Stellschraube – sofern überhaupt – nur mittel- bis langfristig mit verbesserten Bildungsprozessen in den Einrichtungen gerechnet werden kann, da längere Vorlaufzeiten für den Umbau des Qualifikationssystems berücksichtigt werden müssen und die Personalerneuerung in den Einrichtungen an die durch Alterspyramiden übliche Fluktuation sowie potenzielle Systemschrumpfung bzw. -erweiterung gesetzten Rahmenbedingungen gebunden ist.

Obwohl die Erzieherinnenausbildung in den staatlichen Regelungsbereich gehört, stammen die Anstöße für eine grundlegende Veränderung durch Akademisierung weniger aus diesem Bereich selbst. Von großer Bedeutung ist hier die private Initiative der Robert Bosch Stiftung, die Fachhochschulen und Universitäten im Jahr 2004 zu einer Interessenbekundung zur Professionalisierung von Fachkräften für Kindertageseinrichtungen aufrief, einer Initiative, aus der sich als Leuchttürme deklarierte akademische Ausbildungsgänge an fünf (Fach-) Hochschulen entwickelten.² Mittlerweile wurden an zahlreichen weiteren Hochschulen entsprechende Studiengänge eingerichtet (vgl. die bundesweite Übersicht zu Bachelor- und Masterstudienangeboten der Früh-/Elementarpädagogik in Deutschland³). Diese Initiativphase scheint gegenwärtig an eine erste Grenze zu stoßen. So fehlt in Deutschland ganz offensichtlich eine hinreichend breite Decke akademisch gebildeten Personals in der Frühpädagogik, aus dem die akademischen Lehrkräfte an den (Fach-)Hochschulen rekrutiert werden können; auch scheint für die Zukunft eine gewisse vergleichende Ordnung und Strukturkompatibilität der neuen Studiengänge erforderlich. Erstaunlich in der aktuellen Debatte erscheint zudem die Selbstverständlichkeit, mit der davon ausgegangen wird, dass ein höheres Ausbildungsniveau mit einer verbesserten Bildungsqualität in den Kindertageseinrichtungen verbunden ist, was durch die internationale Forschungslage nicht durchgängig gestützt wird (vgl. Early et al., im Druck). Eine kritische Begleitforschung für eine solch grundlegende Systemveränderung scheint für die Zukunft daher unumgänglich.

Zusammenfassend zeigen die nur als Hauptlinien skizzierten Ansatzpunkte, dass die Frage der Sicherung pädagogischer, bildungsrelevanter Qualität im frühpädagogischen Feld angekommen ist und einen hohen Stellenwert hat.

2 Alice Salomon Fachhochschule Berlin, Universität Bremen, Technische Universität Dresden, Evangelische Fachhochschule Freiburg, Fachhochschule Koblenz-Remagen (Robert Bosch Stiftung, 2006).

3 Online im Internet: <http://www.bildung-in-deutschland.de/zeigen.html?seite=3432>. Abgerufen am 30.07.2007.

3. Zur Erfassung pädagogischer Qualität

Es werden große Erwartungen an die entsprechenden Maßnahmen geknüpft und positive Effekte für die aktuelle und weitere Bildungsbiografie der Kinder davon erhofft. Zugleich muss aber festgestellt werden, dass hinter der allgemeinen Leitidee einer verbesserten Bildung kaum je Modellvorstellungen zum Vorschein treten, wie die einzelnen Ansätze sich in einen gemeinsamen Bezugsrahmen einstellen lassen und welche Kriterien und Ansätze zur Validierung und Evaluation der entsprechenden Maßnahmen herangezogen werden sollten.

Im Folgenden soll daher zunächst ein allgemeiner, vereinfachender Bezugsrahmen zur Erfassung pädagogischer, bildungsrelevanter Qualität in Kindertageseinrichtungen vorgestellt werden, wobei auf Modellvorstellungen zurückgegriffen wird, die an anderer Stelle entwickelt wurden und mittlerweile Eingang in die frühpädagogische Fachdiskussion gefunden haben (Tietze et al., 1998, S. 30ff.; BMFSFJ, 2006, S. 205ff., S. 415).

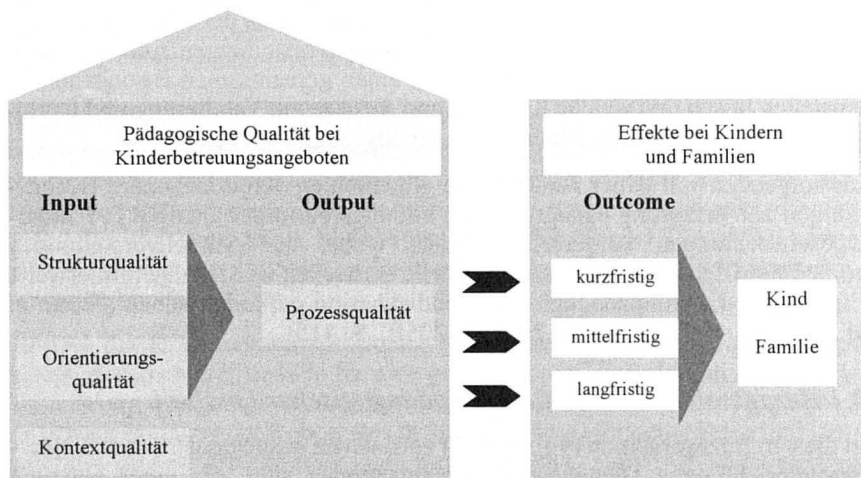
3.1 Bezugsrahmen zur Erfassung pädagogischer Qualität

In diesem Bezugsrahmen (vgl. Abb. 1) wird davon ausgegangen, dass Kindertageseinrichtungen Dienstleistungsorganisationen sind, die unter Nutzung eines bestimmten *Inputs* an strukturellen Bedingungen (*Strukturqualität*) und an ideellen Bedingungen und Überzeugungen (*Orientierungsqualität*) einen bestimmten *Output* generieren, konkret die Dienstleistung Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder, die hier als *Prozessqualität* bezeichnet wird. Die Prozesse der Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder können dabei – ebenso wie die Bedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität selbst – in unterschiedlichen Qualitätsformationen vorliegen. Intern wird dabei die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen als abhängig betrachtet von den Bedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität; nach außen hin stellen alle drei Qualitätsbereiche Bedingungen für Outcomes bei Kindern in den Feldern Bildung, Betreuung und Erziehung dar.

Unter *Strukturqualität* werden hier situationsunabhängige, zeitlich stabile Rahmenbedingungen der Kindergartengruppe und des Kindergartens verstanden, innerhalb derer Prozessqualität sich vollzieht und von denen Prozessqualität beeinflusst wird. Aspekte bzw. Dimensionen von Strukturqualität sind z.B. die Gruppengröße in den Einrichtungen, der Erzieher-Kind-Schlüssel, die Ausbildung und berufliche Erfahrung des pädagogischen Personals, der Raum, der Kindern in der Einrichtung zur Verfügung steht, wie auch andere Ausstattungsmerkmale der Einrichtung. Ein wesentliches Charakteristikum der verschiedenen Merkmale der Strukturqualität (im Gegensatz etwa zu Merkmalen der Prozessqualität) besteht auch darin, dass es sich im Regelfall um Aspekte handelt, die politischer Regulierung zugänglich sind.

Unter *Orientierungsqualität* werden Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der an den pädagogischen Prozessen unmittelbar beteiligten Erwachsenen subsumiert, wie die Auffassung der Erzieherinnen über pädagogische Qualität und die Aufgaben des Kindergartens (auch im Vergleich zur Familie), ihre Vorstellungen über kindliche Bildung und darüber, wie diese unterstützt werden kann. Auch die verschiedenen Merkmale der Qualität pädagogischer Orientierungen wird als zeitlich relativ stabiles und überdauerndes Konstrukt angesehen.

Abbildung 1: Bezugsrahmen zur Erfassung pädagogischer, bildungsrelevanter Qualität in Kindertageseinrichtungen (in Anlehnung an Tietze et al., 1998, S. 30ff.; BMFSFJ, 2006, S. 415)



In der *Prozessqualität* spiegeln sich die dynamischen Aspekte des Kindergartenalltags, wie sie täglich erfahren werden. Zu einer angemessenen pädagogischen Prozessqualität gehören eine Betreuung des Kindes und ein Umgang mit ihm, die seiner Sicherheit und Gesundheit verpflichtet sind, Interaktionen, die für entwicklungsgemäße Aktivitäten des Kindes sorgen, seine emotionale Sicherheit und sein Lernen unterstützen; ein räumlich-materielles Arrangement mit einem entsprechenden Anregungspotenzial für ein breites Spektrum an Bildungsaktivitäten.

In Erweiterung des Bezugsrahmens sind auch Merkmale des engeren und weiteren Kontextes (*Kontextqualität*) zu sehen. Im engeren Verständnis und bezogen auf die einzelnen Betreuungseinrichtungen können darunter Merkmale des Trägers und des Stützsystems der Einrichtungen wie beispielsweise die Fachberatung verstanden werden.

Der Qualitätsbegriff im hier verwendeten Sinne bezeichnet allerdings nicht nur wertneutrale Dimensionen in den drei Bereichen. Im Sinne „guter Qualität“ ist ebenso eine normative Komponente impliziert. Denn das, was unter „guter Qualität“ zu verstehen ist, kann sich je nach Bezugsgesichtspunkt unterschiedlich darstellen. So mag sich ein bestimmtes pädagogisches Leitbild als Aspekt der Orientierungsqualität für eine Trägerorganisation als qualitativ sehr wünschenswert darstellen, während dies im Hinblick auf Bildungsfortschritte beim Kind nicht gelten muss. Ebenso mögen arbeitnehmerfreundliche Öffnungszeiten in der Perspektive des pädagogischen Personals von hoher Qualität sein; für die Kinder und ihre Familien mag das Gegenteil zutreffen. Insofern wird hier unter pädagogischer, bildungsrelevanter Qualität eine solche verstanden, bei der die *Bildungsförderung* und das *Wohlbefinden* des Kindes den normativen Bezugspunkt bilden (vgl. Tietze et al., 1998, S. 23). In dieser Perspektive gewinnen *pädagogische* Qualitätsaspekte von Kindertageseinrichtungen ihre Legitimation dadurch, dass sie funktional mit (Bildungs-)Outcomes bei den Kin-

dern (und ihren Familien) verbunden sind. Umgekehrt können Bildungsauscomes der Kinder als Validierungskriterien für Qualitätsfaktoren in Kindertageseinrichtungen betrachtet werden. Der hier vorgeschlagene Bezugsrahmen setzt die prinzipielle Messbarkeit aller relevanten Qualitätsfaktoren der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität sowie der Kontextbedingungen voraus, ebenso die der zentralen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauscomes.

3.2 Instrumente zur Erfassung pädagogischer Qualität

Während man bei der Erfassung der Struktur- und Orientierungsqualität auf vergleichsweise weniger aufwendige Prozeduren zurückgreifen kann (wie Interview, schriftliche Befragung, Dokumentenanalyse), stellt sich die Erfassung der Prozessqualität aufwendiger dar. Bewährte, international vielfach genutzte Instrumente zur Erfassung pädagogischer Prozessqualität sind die Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) sowie die Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS) von Harms, Clifford und Cryer, die unter der Bezeichnung Kindergarten-Skala (KES-R) und Krippen-Skala (KRIPS-R) auch als deutsche Adaptionen vorliegen (Tietze, Bolz, Grenner, Schlecht & Wellner, 2005; Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2005). Die Skalen erfassen neben Platz und Ausstattung sowie Kooperation mit Eltern die Bereiche Betreuung und Pflege der Kinder, sprachliche und kognitive Anregungen, Aktivitäten, Interaktionen und Strukturierung der pädagogischen Arbeit. Eine im engeren Sinne auf den Bildungsgehalt der Kindergartenumwelt ausgelegte und als Ergänzung zur ECERS konzipierte Skala wurde mit der ECERS-E von Sylva, Siraj-Blatchford und Taggart (2006) vorgelegt, die zusätzlich Merkmale zu den Bereichen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft und Umwelt sowie individuelle Förderung erfasst.

Mittlerweile ist ein breites Spektrum von Verfahren vorhanden, um unterschiedliche Aspekte der Prozessqualität zu erfassen (vgl. Clarke-Stewart & Allhusen, 2005; NICHD, 2005, S. 3ff., 78ff.; Tietze, 2006; Vandell & Wolfe, 2000, S. 3ff.). Gemeinsam ist den Instrumentarien, dass sie auf direkten Beobachtungen beruhen, wobei sowohl hoch- wie auch niedriginferente Verfahren zum Einsatz kommen.

Von ausschlaggebender Bedeutung sind in der Qualitäts- und Effektforschung zusätzlich die Maße, die zur Erfassung von Bildungsauscomes bei Kindern angewendet werden. In der internationalen Forschungsliteratur sind bei den Kriterienmaßen für Kinder (Child Outcomes) substanzielle Erweiterungen zu verzeichnen. Die in älteren Studien vorfindbare Fixierung auf IQ-Maße ist abgelöst worden durch ein breites Spektrum an Kriterien, das Maße der kognitiven und sprachlichen Entwicklung (später der Schulleistungsentwicklung) ebenso einschließt wie solche der Sozialentwicklung, des Problemverhaltens, des Gesundheitsstatus oder etwa der Kompetenz zur Bewältigung von Lebenssituationen (vgl. NICHD, 2005, S. 3ff.; Schweinhart et al., 2005; Roßbach, 2005, S. 66ff.). Dabei muss beachtet werden, dass mit der Wahl zur Erfassung eines Bildungsauscomes (bewusst oder unbewusst) auch eine operationale Definition dessen erfolgt, was unter frühkindlicher Bildung verstanden werden soll. Dies ist notwendig, um einen Nachweis zur Validität der eingebrachten Qualitätsfaktoren führen zu können. Ohne einen solchen Nachweis könnte jeder

beliebige Faktor zum Qualitätsfaktor erklärt werden, anschließende Verbesserungsmaßnahmen würden allenfalls auf subjektiven oder auch kollektiven Überzeugungen fußen.

4. Forschungsbefunde

Nationale wie internationale Forschungsergebnisse zeigen, dass der pädagogischen Qualität, indiziert über verschiedene – und von Studie zu Studie teils wechselnde – Indikatoren ein substanzieller Effekt auf kurz-, mittel- wie langfristige Bildungsergebnisse zugeschrieben werden kann. Dabei scheint zunächst schon die Tatsache eines Kindergartenbesuchs, losgelöst von der spezifischen pädagogischen Qualität einer Einrichtung, für den Bildungserfolg in einem breiten Verständnis von Bedeutung zu sein. So ergab sich in der aktuellen IGLU-Studie von Bos et al. (2003, S. 127ff.), dass die Schulleistungen bei Viertklässlern, die den Kindergarten über ein Jahr besucht hatten, höher ausfielen als bei den anderen Kindern. Büchner und Spieß (2007) fanden in einer aktuellen Studie auf der Grundlage des SOEP, dass die Wahrscheinlichkeit, eine Hauptschule zu besuchen, mit zunehmender Dauer des Kindergartenbesuchs abnimmt. Anger, Plünnecke und Tröger (2007) schätzen in einer Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft auf der Grundlage der PISA-Daten ab, dass bei einem „Gesamtkonzept“ frühkindlicher Bildung mit qualitativen Verbesserungen (z.B. Einführung von Mindeststandards im Kindergartenbereich, Höherqualifizierung von Erzieherinnen) bemerkenswerte Kompetenzzuwächse bei Jugendlichen erzielt werden könnten und der Anteil der jungen Erwachsenen ohne abgeschlossene Berufsausbildung um 6 Prozentpunkte auf 10 Prozent gesenkt, der Anteil der Hochqualifizierten um gut 6 Prozentpunkte auf 37 bis 38 Prozent erhöht werden könne. Zusammengenommen sprechen diese Befunde dafür, dass ein Kindergartenbesuch kurz- und langfristige Effekte in robusten Bildungsindikatoren zeitigt.

Mit der Studie „Wie gut sind unsere Kindergärten“ (Tietze et al., 1998) und ihrer längsschnittlichen Ausweitung „Kinder von 4 bis 8 Jahren“ (Tietze, Roßbach & Grenner, 2005) als Teile der European Child Care and Education Study (ECCE – Study Group, 1999), liegt bislang die einzige breit angelegte deutsche Untersuchung zu den Effekten *pädagogischer Qualität* im Kindergarten vor. Zu den Ergebnissen dieser Studie gehören, dass Bildungs- und Entwicklungsunterschiede von bis zu einem Jahr bei Kindergartenkindern auf Qualitätsunterschiede in den Einrichtungen zurückgeführt werden können, dass auf unterschiedliche Kindergartenqualität zurückgehende Bildungsunterschiede auch am Ende der zweiten Grundschulklasse zu verzeichnen sind und dass diese sich in derselben Größenordnung bewegen, wie die Effekte, die auf unterschiedliche Grundschulqualität der Zweitklässler zurückgehen. Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass der Effekt der pädagogischen Qualität der Familie rund zwei- bis dreimal so groß ist wie der des institutionellen Settings.

Diese Befunde fügen sich ein in ein internationales Muster (vgl. zum Folgenden Tietze, 2007): Danach schlägt sich ein früher Beginn qualitativer institutioneller Förderung positiv in den sprachlich-kognitiven Kompetenzen der Kinder nieder. Dies gilt speziell bei Kindern aus benachteiligtem Milieu (Barnett, 1998; Jacobs, Creps & Boulay, 2004; Shonkoff & Phillips, 2000). Die Fördereffekte reichen oft bis in das Jugendalter (vgl. Roßbach, 2005, S. 112ff.).

Auch Untersuchungen an unausgelesenen Stichproben verweisen auf die ausschlaggebende Rolle pädagogischer Qualität (Vandell & Wolfe, 2000; NICHD, 2005, S. 318 ff.).

Zusammenfassend lässt sich nach vorliegenden Befunden festhalten, dass die Förderung in einer Kindertageseinrichtung, ein früher Beginn etwa um das zweite Lebensjahr und eine hohe Qualität mit besseren Bildungsergebnissen im sprachlichen, kognitiven und schulleistungsbezogenen Bereich in Verbindung stehen (Roßbach, 2005, S. 133ff.).

International vielfach untersucht sind auch die sozialen Kompetenzen von Kindern mit Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen. Zahlreiche Befunde zeigen, dass Kinder mit diesen Erfahrungen zu reiferen Interaktionen mit Gleichaltrigen neigen, mehr Selbstvertrauen haben, selbstständiger und weniger abhängig von Erwachsenen sind (Clarke-Stewart & Allhusen, 2005, S. 88ff.).

In der European Child Care and Education Study (ECCE – Study Group, 1997, 1999; Tietze et al., 2005a) ergaben sich Beziehungen zwischen pädagogischer Qualität und positivem Sozialverhalten der viereinhalbjährigen Kinder (Deutschland, Portugal, Spanien), die teilweise auch am Ende der zweiten bzw. dritten (Spanien) Grundschulklasse feststellbar waren. Langzeitauswirkungen qualitativ hochwertiger vorschulischer Erziehung, speziell bei Kindern aus Risikofamilien, scheinen sich nicht unbedingt in engen Testdaten, jedoch im Ausmaß sozialer Integration und beruflichen Erfolgs niederzuschlagen (Roßbach, 2005, S. 98ff.; Schweinhart et al., 2005).

Vor dem Hintergrund internationaler Forschungsergebnisse kann es insofern heute als gesicherte Erkenntnis gelten, dass eine Förderung von Kindern in qualitativ guten Kindertageseinrichtungen mit kurz-, mittel- und langfristigen Bildungseffekten bei den Kindern verbunden ist, die in ihrer Breite zudem deutlich über schulische Bildungsdimensionen hinausgehen.

5. Ansätze zur Sicherung von (Bildungs-)Qualität

Wenn, wie oben erläutert, pädagogische Qualität in den Kindertageseinrichtungen von substanzieller Bedeutung für den Bildungserfolg von Kindern ist, stellt sich die Frage, wie diese unter Berücksichtigung der vorgestellten konzeptuellen und methodischen Überlegungen nachhaltig gesichert werden kann.

Wie dargestellt wurde, wird der Kindertagesstättenbereich traditionell über Inputbedingungen gesteuert. Nämlich über rechtliche und finanzielle Regelungen (z.B. zur Personalausstattung, zu Gruppengrößen) als Faktoren struktureller Qualitätsmerkmale wie auch durch Maßnahmen zur Orientierungsqualität (z.B. curriculare Vorgaben). Von diesen Inputbedingungen wird (implizit) erwartet, dass sie sich über eine verbesserte Prozessqualität auch in entsprechenden Bildungsauscomes niederschlagen. Die angesprochene Entwicklung und Umsetzung von Bildungsplänen (*Orientierungsqualität*) und die Anhebung des Qualifikationsniveaus von Erzieherinnen (*Strukturqualität*) können als Bestandteile eines solchen inputorientierten Ansatzes zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung angesehen werden. Allerdings zeigt die Inputsteuerung, dass es unter ihrem Regime nur sehr bedingt zu einem akzeptablen Niveau an pädagogischer Prozessqualität kommt, vor allem wird deut-

lich, dass die Prozessqualität wie auch die Bildungschancen der Kinder (Outcomes) im Rahmen einer ausschließlichen Inputsteuerung unvertretbar stark schwanken (vgl. Tietze et al., 1998, S. 237). Offensichtlich ist die realisierte Prozessqualität nicht besonders eng mit den Rahmenbedingungen verbunden, sodass unter ähnlichen Rahmenbedingungen stark unterschiedliche Niveaus der Prozessqualität erreicht werden. Vor diesem Hintergrund gewinnen die o.a. Managementsysteme der freien Träger ihre Bedeutung, da hier (implizit) angestrebt wird, über eine verbesserte Organisations- und Managementstrategie die Prozessqualität unter gegebenen Rahmenbedingungen zu verbessern. Indessen wird die realisierte Prozessqualität in den Qualitätsmanagementsystemen der freien Träger nicht systematisch erfasst. Ein solcher Anspruch setzt den Übergang zu einer outputorientierten Qualitätssteuerung voraus, bei der die Qualität der Dienstleistungsprozesse Bildung, Betreuung und Erziehung direkt zu erfassen gesucht wird.

Aktuelle Systeme zur Qualitätssicherung beinhalten daher auch die Prozessqualität als konstitutiven Bestandteil. Dies soll an zwei Beispielen verdeutlicht werden, dem Five Star Rated License System im Staat North Carolina, USA, (North Carolina Division of Child Development: Revised Rating License)⁴ und dem Deutschen Kindergarten Gütesiegel (vgl. Tietze & Förster, 2005).

5.1 Das Five Star Rated License System

Das Five Star Rated License System stellt das aktuelle Qualitätssicherungssystem für die institutionelle Kinderbetreuung in North Carolina dar und bezieht sich auf alle Altersgruppen von 0 bis 13 Jahren. Ausschlaggebend für die Entwicklung waren im Wesentlichen (1) unbefriedigende Befunde zur Qualität in den Einrichtungen, (2) fehlende Anreize zur Qualitätsentwicklung im bisherigen Lizenzierungssystem, (3) das Bestreben den Eltern genauere Qualitätsinformationen bereitzustellen und ihnen Vergleiche über Anbieter und Träger hinweg zu eröffnen sowie (4) den Anbietern und Trägern zu ermöglichen, das in ihren Einrichtungen jeweils erreichte Qualitätsniveau nach außen darzustellen.

Die pädagogische Qualität wird in drei Bereichen ermittelt: Unter Program Requirements (*Programmstandards*) werden charakteristische Merkmale der Strukturqualität gefasst, wie z.B. Erzieher-Kind-Schlüssel und Gruppengröße. In den Education Requirements (*Personalqualifikationen*) sind Standards für das pädagogische Personal hinsichtlich Aus- und Fortbildung sowie Berufserfahrung festgelegt. Über den Bereich Compliance History (*Erfüllung rechtlicher Vorgaben in der Vergangenheit*) wird geprüft, inwieweit die Einrichtung in den letzten drei Jahren die Forderungen nach dem Handbuch für Standards des Staates North Carolina erfüllt hat. Bewertungen zu jedem dieser Qualitätsbereiche können mit bis zu fünf Sternen erzielt werden. Ein Stern, die niedrigste Stufe, ist erforderlich, um die Lizenzierung (Betriebserlaubnis) zu erhalten. Um zwei und mehr Sterne zu erhalten, müssen in jedem der drei Bereiche jeweils höhere, definierte Standards erfüllt werden. Ab drei Sternen ist eine direkte Erhebung der Prozessqualität im Rahmen der Programmstandards erfor-

4 Online im Internet: <http://ncchildcare.dhhs.state.nc.us>. Abgerufen am 30.07.2007.

derlich mit der ECERS (oder einem anderen Instrument der Skalenfamilie in Abhängigkeit vom Alter der Kinder).

Das nordkarolinische System kombiniert Lizenzierung, die auf die Einhaltung minimaler Standards gerichtet ist, um eine Gefährdung des Kindeswohls auszuschließen, mit der Festlegung höherer und wünschenswerter Standards und deren Prüfung vor Ort. Durch das den Eltern vertraute Fünf-Sterne-System können diese die Qualität einer Einrichtung einstufen und erkennen, dass beispielsweise bei einem Zwei-Sterne-Kindergarten noch Leerstellen für weitere drei Sterne bestehen. Es ist ein Prüfsystem, das in Kriterien und in der Durchführung unabhängig vom Anbieter/Träger, seinem Leitbild und seinen Präferenzen ist (anders als bei den trägerspezifischen Zertifizierungen nach DIN ISO in Deutschland). Es liefert damit Eltern eine vergleichende Qualitätsinformation mit bundesstaatlicher Geltung. Zugleich beinhaltet es einen starken Anreiz für Anbieter, fortlaufend die Qualität in den eigenen Einrichtungen zu betrachten und ein möglichst hohes Qualitätsniveau anzustreben.

5.2 Das Deutsche Kindergarten Gütesiegel (DKG)

Der Prozessqualität, ebenfalls gemessen mit der KES (ECERS; bzw. bei Kindern im Krippen- und Hortalter mit verwandten Skalen), wird ein noch höherer Stellenwert im Deutschen Kindergarten Gütesiegel (DKG)⁵ zuerkannt. Es geht explizit von den Annahmen aus, dass (1) das nur mittelmäßige Niveau der Prozessqualität in Deutschland (wie auch die starken Streuungen) nicht befriedigen können, dass (2) eine ausschließliche Input-Steuerung sowie die Anwendung nur trägerspezifischer Qualitätsmanagementsysteme solche Defizite nicht beheben können (vgl. Spieß & Tietze, 2002), dass (3) Eltern für die Ausübung ihres Wunsch- und Wahlrechts (KJHG, § 5) einer Qualitätsinformation bedürfen wie auch dass (4) es für Anbieter eines Anreizsystems bedarf. Es ist vor diesem Hintergrund auf eine konkrete Überprüfung der pädagogischen Qualität in der einzelnen Einrichtung gerichtet.

Das von PädQuis (Kooperationsinstitut der Freien Universität Berlin) und dem Charlotte-Bühler-Institut (Wien) entwickelte DKG versteht sich als forschungsbasiertes Gütesiegel. Es unterscheidet vier in der Gütesiegelentscheidung unterschiedlich gewichtete Qualitätsbereiche:⁶ Strukturqualität (30 %) mit Dimensionen wie Gruppengröße, Erzieher-Kind-Schlüssel, Ausbildung des Personals, räumliche Gegebenheiten innen und außen; Prozessqualität (40 %) als Qualität pädagogischer Prozesse, wie z.B. Interaktionen zwischen Erzieherin und Kind; Orientierungsqualität (15 %) als Qualität der curricularen und konzeptionellen Orientierung in der Einrichtung und Qualität des Familienbezugs (15 %) als Qualität der Zusammenarbeit mit den Eltern.

Als allgemeines, Konzept übergreifendes Gütesiegel (vgl. Esch, Klaudy, Micheel & Stöbe-Blossey, 2006) ist das seit 2006 verliehene DKG in seiner Geltung für alle Bundesländer in Deutschland ausgelegt. Es beruht auf detaillierten Erhebungen durch geschulte Evaluatoren vor Ort, schließt Beobachtungen, Ratings, Befragungen, Dokumentenanalysen sowie auch standardisierte

⁵ Vgl. www.paedquis.de.

⁶ Ein Gütesiegel für die Kindertagespflege mit einer ähnlichen Strukturierung befindet sich in Vorbereitung.

Elternbefragungen ein. Anders als beim nordkarolinischen Verfahren handelt es sich nicht um ein gestuftes Gütesiegel, vielmehr mündet die Gütesiegelprüfung in eine Ja/Nein-Entscheidung ein. Allerdings wird jede Gütesiegeldimension auf einer Sechs-Punkte-Skala abgebildet, wobei ab drei Punkten Gütesiegelfähigkeit gegeben ist; dadurch kann im Einzelfall nachvollzogen werden, wie gut das Gütesiegel erreicht wurde bzw. in welchen Dimensionen Gütesiegelfähigkeit noch nicht gegeben ist. Mit jeder Gütesiegelüberprüfung ist die Erarbeitung (und Rückmeldung) eines detaillierten Qualifikationsprofils verbunden, das als Grundlage für die weitere Qualitätsentwicklung genutzt werden kann. Das DKG beinhaltet keine Entscheidung über die Betriebserlaubnis, sondern setzt diese voraus. Die Standards des DKG orientieren sich an international anerkannten Fachkriterien, deren Bedeutung durch empirische Untersuchungen belegt ist oder über die ein weitgehender Expertenkonsens besteht. Erste vorliegende Untersuchungen an Stichproben aus mehreren Bundesländern zeigen, dass etwa ein Drittel der Kindertageseinrichtungen das Gütesiegel aus dem Stand heraus erhält. Bei der Mehrheit der Einrichtungen wird Gütesiegelfähigkeit erst nach einer intensiven Phase der Qualitätsentwicklung erreicht. Das DKG ist für drei Jahre gültig, wobei nach dem ersten und zweiten Jahr ein sogenanntes Zwischenaudit erfolgt. Für einen weiteren Dreijahreszyklus ist eine erneute Hauptprüfung erforderlich.

6. Ausblick

Institutionelle Früherziehung hat sich für die ganz überwiegende Mehrheit der Kinder zu einem festen Bestandteil ihrer Bildungsbiografie entwickelt. Eine beträchtliche Anzahl von Kindern verbringt schon heute mehr als zwei bis drei Jahre in einer Kindertageseinrichtung. Im Rahmen des Ausbaus von Plätzen in frühkindlichen Betreuungssettings, wie sie für die nächsten Jahre vorgesehen ist, wird die Zahl der Kinder mit längerer Bildungsbiografie in solchen Einrichtungen weiter wachsen. Die Bedeutung qualitativ guter Rahmenbedingungen und einer qualitativ guten Arbeit für die kurz-, mittel- und langfristige Bildung der Kinder ist durch zahlreiche Untersuchungen, international – zu einem Teil auch national – überzeugend belegt.

Vor diesem Hintergrund legitimieren sich die verschiedenen gesellschaftlichen Anstrengungen, die pädagogische Qualität in den Kindertageseinrichtungen systematisch zu verbessern. Es fällt jedoch auf, dass die einzelnen im Früherziehungssystem tätigen (Reform-)Akteure relativ isoliert an jeweils unterschiedlichen Stellschrauben ansetzen, sodass die gegenwärtig vorfindbaren hauptsächlichen Reformansätze (curriculare Rahmenrichtlinien der Länder, nationale Qualitätskriterien, Qualitätsmanagementverfahren der (freien) Träger, Anhebung der Erzieherinnenausbildung) praktisch ohne wechselseitigen Bezug aufeinander dastehen. Auch fehlt nahezu jede ernstzunehmende wissenschaftliche Begleitung.

Vor diesem Hintergrund erscheint ein pädagogisches Prüfsystem, z.B. in Form eines Gütesiegels, bei dem unterschiedliche, als prädictiv für den Bildungserfolg anerkannte Qualifikationen in den Einrichtungen simultan erfasst werden, als interessante Lösung. Ein solcher Ansatz kann dazu beitragen sicherzustellen, dass jede Kindertageseinrichtung ihren gesetzlichen Auftrag der Bildung, Betreuung und Erziehung in angemessener Weise erfüllt und dass Eltern die Gewissheit einer guten und geprüften Bildungseinrichtung für ihr Kind haben

können bzw. den Qualitätsgesichtspunkt bei der Wahl einer Kindertageseinrichtung einbeziehen können. Nicht zuletzt liefern diese Maßnahmen Trägern und Personal eine Grundlage und Hinweise für die eigene Positionierung und Qualitätsweiterentwicklung.

In gesellschaftlicher und fachpolitischer Hinsicht können an die Einführung eines (flächendeckenden) Gütesiegelsystems zwei weitere, übergreifende Erwartungen geknüpft werden. Zum einen könnte es die Grundlage für ein öffentliches Qualitäts*monitoring* liefern, indem die Ergebnisse der einzelnen Gütesiegeluntersuchungen fortlaufend (in anonymisierter Form) in einen entsprechenden Datenpool eingespeist werden. Zum anderen könnten – über die Betriebserlaubnis hinaus – nachgewiesene pädagogische Qualitätsniveaus zur Voraussetzung für eine öffentliche Finanzierung gemacht werden, um auch über diesen Weg die Entwicklung pädagogischer Qualität weiter zu stimulieren.

Literatur

- Ahnert, L. (2005). Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In L. Ahnert, H.-G. Roßbach, U. Neumann, J. Heinrich & B. Koletzko (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Materialien zum 12. Kinder- und Jugendhilfebericht* (Band 1) (S. 9-54). München: DJI.
- Anger, C., Plönneke, A. & Tröger, M. (2007). *Renditen der Bildung – Investitionen in den frühkindlichen Bereich. Wissensfabrik – Unternehmen für Deutschland*. Online im Internet: http://www.wissensfabrik-deutschland.de/bildung/bildungsoekonomie/_downloads/03_Studie_IW_Wissensfabrik.pdf. Abgerufen am 30.07.2007.
- Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (Hrsg.) (2000). *Qualitätsentwicklung in Tageseinrichtungen für Kinder. Grundlagen, Ziele, Standards*. Bonn: AWO.
- Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (Hrsg.) (2003). *Qualitätsmanagement. Muster-Qualitätsmanagement-Handbuch. Tageseinrichtungen für Kinder, Leitfaden*. Bonn: AWO.
- Barnett, W. S. (1998). Long-term effects on cognitive development and school success. In W. S. Barnett & S. S. Boocock (Hrsg.), *Early care and education for children in poverty. Promises, programs, and long-term results* (S. 11-44). Albany: State University of New York.
- Berg-Lupper, U. (2007). Kinder mit Migrationshintergrund. Bildung und Betreuung von Anfang an? In W. Bien, T. Rauschenbach & B. Riedel (Hrsg.), *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI- Kinderbetreuungsstudie* (S. 83-104). Weinheim: Beltz.
- Bien, W., Rauschenbach, T. & Riedel, B. (Hrsg.) (2006). *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie*. Weinheim: Beltz.
- Bos, W., Lankes, E. M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Büchner, C. & Spieß, C. K. (2007). *Die Dauer vorschulischer Betreuungs- und Bildungserfahrungen – Ergebnisse auf der Basis von Paneldaten*. Discussion Papers 687. Berlin: DIW.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2004). *OECD – Early childhood policy review 2002-2004. Hintergrundbericht Deutschland*. Fassung vom 22.11.2004. Online im Internet: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/oecd-hintergrundbericht,property=pdf.pdf>. Abgerufen am 30.07.2007.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule*. Bonn: BMFSFJ.

- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2007). *Ursula von der Leyen im Interview mit dem Tagesspiegel*. Online im Internet: <http://www.bmfsfj.de/Kategorien/aktuelles,did=99752.html>. Abgerufen am 30.07.2007.
- Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V., Diakonisches Institut für Qualitätsmanagement und Forschung gGmbH (Hrsg.) (2002). *Bundes-Rahmenhandbuch Qualitätsmanagement für Evangelische Kindertageseinrichtungen – ein Leitfaden für Qualitätsentwicklung*. Berlin: BETA.
- Clarke-Stewart, A. & Allhusen, V. (2005). *What we know about childcare*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Diskowski, D. (2005). *Synopse zu den Bildungsplänen der Länder*. Online im Internet: <http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1234.de/lbm1.c.287691.de>. Abgerufen am 30.07.2007.
- Early, D. M., Bryant, D., Pianta, R., Clifford, R. M., Burchinal, M., Ritchie, S., Howes, C. & Barbarin, O. (im Druck). Zum Einfluss von Ausbildung und Fortbildung auf pädagogische Qualität und Lernergebnisse bei Kindern. In W. Tietze (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Früherziehung. Internationale Ansätze*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Esch, K., Klaudy, E., Micheel, B. & Stöbe-Blossey, S. (2006). *Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- European Child Care and Education (ECCE) – Study Group (1997). *European child care and education study. Cross national analyses of the quality and effects of early childhood programmes on children's development*. Berlin: Freie Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sportwissenschaft, Institut für Sozial- und Kleinkindpädagogik.
- European Child Care and Education (ECCE) – Study Group (1999). *School-age assessment of child development: Long-term impact of pre-school experiences on school success, and family-school relationships*. Report written by W. Tietze, J. Hundertmark-Hansen & H.-G. Roßbach. Submitted to: European Union DG XII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research. Berlin: Freie Universität.
- Forum Bildung (2001). *Empfehlungen des Forum Bildung (Ergebnisse des Forum Bildung I)*. Bonn: Forum Bildung.
- Fthenakis, W. E. & Oberhuemer, P. (Hrsg.) (2002). *Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern*. Neuwied: Luchterhand.
- Fthenakis, W. E., Hanssen, K., Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (Hrsg.) (2003). *Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz.
- Honig, M.-S., Schreiber, N. & Lang, S. (2006). *Begleitstudie zur Umsetzung der „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz“. Abschlussbericht an das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend*. Trier: Universität.
- Honig, M.-S., Schreiber, N. & Netzer, K. (2006). *Begleitstudie zur Umsetzung des „Orientierungsplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder“ im Auftrag des niedersächsischen Kultusministeriums. Ergebnisse der Leitungsbefragung*. Online im Internet: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C31091764_L20.pdf. Abgerufen am 30.07.2007.
- Jacobs, R. T., Creps, C. L. & Boulay, B. (2004). *Meta-analysis of research and evaluation studies in early childhood education. Final report to the National Institute of Early Education Research*. Cambridge: Abt Associates.
- Jugendministerkonferenz (2005). *Weiterentwicklung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung*. Online im Internet: http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1222.de/jmk2005_top13_erzieherinnenausbildung.pdf. Abgerufen am 31.07.2007.

- Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, Informationsdienst der Dortmund der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, AKJ^{STAT} (KOM^{DAT}) (Hrsg.) (2007). *Themenheft zur Kindertagesbetreuung*, 10, 1. Online im Internet: <http://129.217.205.15/akj/komdat/pdf/komdat29.pdf>. Abgerufen am 30.07.2007.
- Kultusministerkonferenz (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004*. Online im Internet: http://www.kmk.org/aktuell/Gemeinsamer_Rahmen_Kindertageseinrich_BSJMK_KMK.pdf. Abgerufen am 30.07.2007.
- Larrá, F. (2005). Ansätze zur Steuerung von Qualität in vorschulischen Institutionen. In Sachverständigenkommission 12. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht, Band 2: Entwicklungspotentiale institutioneller Angebote im Elementarbereich* (S. 235-268). München: DJI.
- NICHD Early Child Care Research Network (Hrsg.) (2005). *Child Care and Child Development*. New York: The Guildford Press.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: Autor.
- Paritätische Gesellschaft für Qualität mbH (2005). *PQ-Sys[®] – Das Paritätische Qualitätssystem[®]*. Online im Internet: <http://www.pq-sys.de/pq-sys/index.html>. Abgerufen am 30.07.2007.
- Preissing, C. (Hrsg.) (2003). *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz.
- Rauschenbach, T. (2005). Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform. *Erziehungswissenschaft*, 16, 31, 18-35.
- Robert Bosch Stiftung (2006). *PiK – Profis in Kitas. Programm zur Professionalisierung von Frühpädagogen in Deutschland*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In L. Ahnert, H.-G. Roßbach, U. Neumann, J. Heinrich & B. Koletzko (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Materialien zum 12. Kinder- und Jugendhilfebericht* (Band 1) (S. 55-174). München: DJI.
- Schuster, K.-M. (2006). Rahmenpläne für die Bildungsarbeit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 145-157). Weinheim: Beltz.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Nores, M. (2005). *Lifetime Effects. The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (Hrsg.) (2000). *From Neurons to Neighborhoods, The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Press.
- Spieß, C. K. & Tietze, W. (2002). Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. Gründe, Anforderungen und Umsetzungsüberlegungen für ein Gütesiegel. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 1, 139-162.
- Statistisches Bundesamt (2007). *2006: Geburten, Sterbefälle und auch Bevölkerung gingen zurück*. Online im Internet: http://www.presseportal.de/pm/32102/statistisches_bundesamt. Abgerufen am 20.07.2007.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2006). *Assessing quality in the early years. Early Childhood Environment Rating Scale. Extension (ECERS-E). Four curricular subscales*. Stoke of Trent: Trentham Books.
- Tietze, W. (2006). Frühpädagogische Evaluations- und Erfassungsinstrumente. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 243-253). Weinheim: Beltz.
- Tietze, W. (2007). Sozialisation in Krippe und Kindergarten. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (7., völlig neubearb. Aufl.) (S. 285-300). Weinheim: Beltz.

- Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Wellner, B. (2005). *Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W. & Förster, C. (2005). Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen. In A. Diller, H. R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen* (S. 31-66). München: DJI.
- Tietze, W., Meischner, T., Gänßfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. & Roßbach, H.-G. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine empirische Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz. [Tietze et al., 2005a]
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Roßbach, H.-G. (2005). *Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2003). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Vandell, D. L. & Wolfe, B. (2000). *Child Care Quality: Does it matter and does it need to be improved? Institute for Research on Poverty. Special Report Nr. 78*. Madison: University of Wisconsin. Online im Internet: <http://aspe.hhs.gov/hsp/ccquality00/ccqual.htm>. Abgerufen am 30.07.2007.
- Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband e.V. (Hrsg.) (2004). *KTK-Gütesiegel. Bundesrahmenhandbuch*. Freiburg: KTK.
- Zollondz, H.-D. (2002). *Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte*. München: Oldenbourg.

Dr. Susanna Roux, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, August-Croissant-Str. 5, 76829 Landau, E-Mail: roux@uni-landau.de

Prof. Dr. Wolfgang Tietze, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Kleinkindpädagogik, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, E-Mail: tietze@zedat.fu-berlin.de

Eingereicht am (invited paper): 02.08.2007